DOI:10. 19834/j. cnki. yjsjy2011. 2026. 03. 08　　CSTR:32289. 14. yjsjy2011. 2026. 03. 08

研究生导学关系伦理失度的成因与纾解

——基于“非对称性责任”的理论视角

刘　旭[a],寇瀛丹[b]

(湖南师范大学　a. 教师教育研究中心;b. 教育科学学院,长沙 410081)

摘　要: 在当前研究生教育中,导学关系存在着明显的伦理失度问题,呈现出多种异化形态。伊曼纽尔·列维纳斯他者伦理学中的“非对称性责任”理论,以他者优先为伦理起点、无限责任为本质属性、关系生成为实践向度,突破传统对称交换与权力博弈认知,为导学关系的伦理重构提供理论支撑。基于这一视角,导学关系伦理失度的根源在于工具理性主导下的主体错位、规训式权威影响下的关系畸变以及放任式交往引发的实践虚无,三类问题共同形成了从主体定位到关系结构再到实践形态的完整伦理失度链条。由此,纾解伦理失度问题需通过唤醒导师“为他者”的责任自觉与伦理敏感性,建立以责任为基石的“非对称性”教育权威,并构建制度化、常态化的责任履行与关系生成机制,从而系统性地塑造一种以责任伦理为核心、师生共生发展的导学关系新范式。

关键词: 导学关系;非对称性责任;研究生教育

中图分类号: G643　　**文献标识码:** A　　**文章编号:** 2095-1663(2026)03-0060-07

研究生教育作为高等教育培育高层次人才的关键环节,其生态健康直接影响人才培养质量,而导学关系作为研究生教育中最基本、最核心的教育纽带,更是直接决定培养机制的有效运转与人才培养的实效。理想的导学关系本应是以学术传承与人格塑造为内核的伦理共契,承载着“教人成人”的根本使命。然而,现实中学界所诟病的导学关系工具化、权力失衡、指导缺位等异化问题,昭示着其深刻的伦理失度。既有研究多基于权威接受理论、共生理论、互动仪式链理论、主体间性理论等,提出诸如师生权责对等、强化制度约束等对称化路径。这些研究多止于制度、权力或交往的表层分析,往往忽视导学关系中导师与学生在知识储备、资源掌控、伦理责任上的天然非对称性。这一理论盲区导致对伦理失度本质的归因不够深入,所提出的解决方案也往往缺乏针对性。而伦理规范作为导学关系的基石,不仅框定了师生互动的边界,更从根本上决定了这一关系的质量与高度。由此,面对现实中导学关系的异化与伦理维度的失落问题,本文以伊曼纽尔·列维纳斯(Levinas,E)的“非对称性责任”为理论视角,试图为导学关系的伦理重构提供新的思路,以期为推动研究生教育高质量发展提供理论参考与实践指引。

一、非对称性责任视角下导学关系的伦理审视

列维纳斯的非对称性责任理论,是他者伦理学的核心组成部分。该理论突破了以契约互惠、权力博弈或对称交换为基础的传统关系范式,主张伦理的起点并非在于主体间的平等协商或力量制衡,而是自我对他者所承担的一种单向、优先且无限的责任。正是对他者脆弱性的原初回应,构成了自我无

收稿日期: 2025-12-30

作者简介: 刘旭(1965—),男,湖北洪湖人,湖南师范大学教师教育研究中心,教授,博士生导师。
寇瀛丹(2000—),女,安徽宿州人,湖南师范大学教育科学学院,博士研究生。

基金项目: 湖南省社会科学基金项目“课堂实现五育融合的机制与策略研究”(22YHA059)

可推卸、不计回报的伦理责任。在列维纳斯看来，非对称的伦理更现实，因为我不能对他人有所要求，不可能强求他人与自己发生一种相互性的关系，我只能要求自己为他人负责[1]。他者以其“面容”呈现于我，这一面容并非物理形象，而是一种直接的伦理召唤，“对脸的通达一上来就是伦理性的”[2]，它昭示着他者不可被同化的绝对差异性与内在脆弱性。这种责任具有非对称性的根本特征：它强调他者的优先性，要求自我将他者的需求置于自身利益之前；它主张责任的无限性，超越任何具体的契约条款或功利计算；它指向关系的生成性，通过自我对他者的无条件负责，构建一种超越权力支配与利益交换的伦理联结。

这一理论视角为审视与重构研究生导学关系的伦理维度提供了极具穿透力的分析框架。导学关系内在蕴含的知识、资源与经验的不对称性，并非一个有待消除的缺陷，而恰恰是伦理责任得以发生的真实场域。当前导学关系出现的工具化、权力失衡与指导缺位等伦理失度现象，并非源于不对称本身，而在于这种结构性差异未能引向伦理性的责任承担，反而滑向了功利性的计算或压迫性的权力行使。因此，非对称性责任理论促使我们将关注点从追求权责的形式对等，转向如何将导学关系中的天然不对称转化为以导师的责任自觉为核心、以学生成长为导向的规范性力量。

（一）他者优先：导学关系中非对称性责任的伦理起点

从古希腊到黑格尔（Hegel，G）、胡塞尔（Husserl，E）的传统哲学倾向于将他者纳入同一性范畴，试图通过自我的认知结构消化他者，使其成为“我之世界”的构成部分。列维纳斯则彻底打破这一唯我论传统，将“他者”界定为不可被自我同化的绝对差异性存在。他坚决反对将他者视为自我的镜像或认知客体，强调他者是超越自我意识框架、无法被整合的超越性存在。这种超越性源于他者的面容，面容的显现非感官形象，而是一种直接的伦理召唤。它不依赖语言，却传递“我独特且不可替代”的信号，迫使自我意识到他者是独立于自我且优先于自我的伦理主体，从而成为伦理关系的原初起点。

在他者的超越性中，同时也显露出其根本的脆弱性。作为有限的肉身存在，他者既无法独自抵御生存风险，也难以独自实现精神的完满安顿；其需求的独特性更无法通过任何标准化制度予以满足。这种不可复制的脆弱性通过面容呈现于我，构成了无限责任的直接伦理命令[3]。正如列维纳斯指出的，“欢迎他人，就是对我的自由进行质疑”[4]。这种脆弱性不是他者的缺陷，而是对自我提出的绝对伦理要求，它迫使自我跳出利益计算的逻辑，主动承担起回应他者的责任，最终使面对他者转化为为他者负责的伦理行动。

将这一伦理洞见置于研究生导学关系中，可从根本上超越以对称交换为基础的传统责任观。由此，导师对学生的责任是一种“我对他者的道义和责任，并不意味着我要从他者那里期待回报”[5]的单向度优先承诺。这彻底摒弃了将悉心指导与论文发表、课题付出与学生服从进行功利性绑定的交换逻辑。导师的责任不依赖于学生的任何即时或对等的回应，无论学生是暂时未能理解学术深意，抑或因个人原因未能达成预期目标，甚至表现出不解与抵触，导师的责任都不会因此减弱或终止。这种责任的非对称性，正是教育伦理能够超越市场规则、回归其育人本真形态的关键所在。在实践中，这种他者优先的伦理起点要求导师将学生的独特成长需求置于科研效率、绩效指标等自身利益之上，体现为一种主动的承接与持续的回应，如为基础薄弱者调整教学节奏，为陷入情绪困境者提供及时疏导。这并非倡导无谓的自我牺牲，而是彰显导师作为伦理主体的必然选择。唯有通过对学生不可替代需求的优先回应，导学关系才能摆脱功利计算的束缚，重构为以为他者负责为内核的伦理共契。

（二）无限责任：导学关系中非对称性责任的本质属性

在明确了他者优先作为非对称性责任的伦理起点后，还需进一步深入其内核，探寻这种责任得以成立的根本属性。列维纳斯伦理思想中强调的无限责任，正是非对称性责任在导学关系中的核心体现，其特质可从无条件性与非功利性两个相互关联的维度加以把握。

无限责任的核心特质在于其无条件性，其根源在于他者脆弱性的永恒存在。这一特质彻底打破传统责任的时空限定，重构了导学关系的责任伦理框架。从责任范围来看，无限责任具有无边界性。导师对学生的责任不局限于学术指导、物质支持或精神慰藉等特定领域，只要学生以“脸”显现脆弱性，无论是经济贫困导致的生活困境、科研瓶颈引发的方向迷茫，还是心理压力催生的情绪焦虑，责任便自然

覆盖,不存在严格的职责划分。从时间维度来看,无限责任还具有无终点性。学生的脆弱性并不会因导师的某次指导而彻底消除,因此导师的责任亦无预设终点。正如列维纳斯所言:他人面对着我,并对我进行质疑,用他的无限的本质来强制我[4]。这意味着导师不应仅是完成阶段性任务的工具性角色,而应通过持续回应学生的脆弱性,实现其作为教育伦理主体的价值,使责任贯穿于学生成长的全过程。

非功利性构成无限责任的另一核心特质,它超越了对称交换的功利逻辑,以不图回报的纯粹性重构导学关系的价值内核。从动机层面看,这种纯粹性体现为责任的无计算性,意味着导师承担责任不预设学生的对等回报,也不追求职称晋升、社会认可、道德优越感等任何形式的功利反馈。面对学生的困境,导师的回应只需基于学生需要什么的判断,而非自己能得到什么的权衡。与此同时,这种非功利性源于导师的伦理被动性,导师对学生的责任并非主动选择的结果,而是学生以苦难"强加"的伦理召唤。若责任是主动选择的结果,易掺杂教学效率、评价指标等自我利益考量,而当责任是对学生召唤的响应时,导师便只能以纯粹姿态承接其需求。在教学实践中,这种非功利性促使导师打破标准化培养模式,如为基础薄弱的学生简化知识阶梯,为内向学生创造适配的交流场景,以对学生独特性的尊重回应其脆弱性。

(三)关系生成:导学关系中非对称性责任的实践向度

列维纳斯的非对称性责任理论不仅为导学关系提供了伦理基础,更指向一种动态的、生成性的实践逻辑。该理论强调责任并非静态的义务分配,而是在自我对他者的回应行动中不断构建与深化的关系进程。

非对称性责任首先解构了权力支配的逻辑。传统导学关系中的责任往往隐含自上而下的管控,导师凭借其知识、资源与制度性权威,将责任异化为对学生行为的规训。而列维纳斯的责任伦理则实现了一种结构的倒置,强调责任并非源于强者的权力,而是弱者的脆弱性所发出的伦理召唤。学生以其无助、困惑与需求,向导师提出了一种先于任何权力关系的、无条件的道德要求。责任的权威性来自他者不可被同化的外在性,其本质是奉献与服务,而非支配与压迫。同时,非对称性责任也拒斥了对称交换的逻辑。在契约式关系中,责任与权利对等,形成封闭的平衡回路[6]。而非对称性责任如同一条永不回返的单向射线,导师对学生的责任是无条件、不预设回报的伦理馈赠。它不因学生的反应是否符合预期而增减,也不以任何形式的功利反馈为前提。

将这一关系逻辑置于导学实践,关键在于正视学生脆弱性与教师回应能力之间的客观差异。这种差异并非等级性的地位区隔,而是源于双方在认知阶段、心理状态与需求层次上的不同。学生作为伦理他者,始终处于有限性状态,如面对复杂理论时的知识困惑、遭遇人际矛盾或论文压力时的成长无助等。而教师作为"社会伦理的化身"[7],具备知识传递、经验指导、心理疏导的专业能力,拥有回应学生需求的客观条件。二者由此构成一种伦理意义上的非对称结构。但这种非对称性绝非教师的居高临下,而是主动承接责任的伦理姿态,例如备课是为适配学生的知识接受节奏,而非彰显自身权威;课后答疑是为化解学生困惑,而非强化地位差距。所有实践行动都围绕学生的脆弱性展开,以学生成长需求为根本导向,使导学关系摆脱对形式平等的空泛讨论,真正实现以责任重建导学关系的伦理品质。

二、非对称性责任视角下导学关系伦理失度的成因

前文通过对非对称性责任理论的系统阐释,已清晰勾勒导学关系所应呈现的伦理样态。然而在现实的研究生教育实践中,这一理想图景却屡屡遭遇冲击,呈现出多维度、深层次的伦理失度现象。要破解这一困境,需依托非对称性责任理论的分析框架,深入探寻失度背后的深层成因。

(一)伦理主体的错位:工具理性下他者优先的责任悬置

在非对称性责任的伦理视域中,导学关系的理想图景应是一种以他者优先为起点的非对称性伦理共契。导师作为自觉的伦理主体,要主动回应学生作为"不可同化的他者"在学术成长与人格发展中所呈现的脆弱性。

然而,在项目制已成为高校主导组织模式的当下[8],工具理性的全面渗透系统性地扭曲了这一主体定位。导师的职业价值被窄化为经费与论文等可量化产出,其发展路径亦与科研指标深度绑定,致使其角色从育人者蜕变为项目执行者;相应地,学生不再被视为具有尊严的成长主体,而被降格为填补科

研人力、达成项目目标的工具性客体。在此逻辑下，导学关系在实践中异化为“老板－工人”式的雇佣结构[9]，工具理性对教育伦理的系统性侵蚀，导致师生双重主体的伦理错位。

伦理主体的错位并非简单的角色偏差，而是通过明确的因果传导机制引发系统性的伦理失度。首先，在责任起点上，导师的责任逻辑从回应学生真实需求偏移为完成项目任务指标。在实践中强制学生长期参与与学位论文方向关联甚微的横向课题，牺牲学生学术兴趣与长远发展的行为成为常态，完全背离了以学生成长为核心的伦理要求。其次，在责任回应上，导师的行为呈现出鲜明的功利性选择[10]，仅对能快速服务于项目产出的学生予以积极关注与资源倾斜。而对基础薄弱、成长节奏较慢或怀有个性化学术志趣的学生，常以“没时间”或“自己解决”为由回避责任，形成功利性回应高效者、非功利性漠视低效者的双重态度，违背了责任应无差别覆盖所有学生的伦理要求。最终，为他者负责这一无条件的伦理承诺，在实践中被异化为为指标负责的功利性交换关系。导师的指导资源分配、关怀投入与学生的产出效率和服从程度直接挂钩，成为一种隐形的投资行为。这种将责任与回报捆绑的实践，彻底消解了非对称性责任“不图回报”的核心特质，使得导学关系从一种崇高的伦理联结，堕落为一种精致的市场交易。

（二）伦理关系的畸变：规训式权威下无限责任的权力僭越

在非对称性责任的伦理框架中，导学伦理关系的应然形态是以无限责任为核心的共生联结。导师的权威应源于其对学生全面发展的责任承担，而非制度性地位或资源占有；学生作为具有主体性的成长个体，在尊重学术传承的基础上，享有自主探索与诉求表达的权利。双方通过导师主动担责、学生积极回应的互动模式，共同构建促进学术与人格成长的共生关系。

但是，导学关系天然存在知识储备、资源掌控、评价话语权层面的权力不对称性，这种结构性差异本应是指导得以有效开展的基础，却也可能在缺乏伦理约束的情形下发生畸变。当权力缺乏伦理边界的约束，教育性权威便可能异化为福柯（Foucault，M）所言的“规训式权力”。此种权力运作凭借“精心计算的、持久的运作机制”[11]，渗透至研究进程、学术表达乃至学生的日常实践之中，最终将导师的个人意志强加于学生，使责任主导的伦理关系异化为“支配－依附”的权力关系。

这种伦理关系的畸变通常借助一系列具体的规训技术得以实现。首先表现为层级监视的常态化，导师的指导往往超越学术范畴，延伸至学生的日常作息、研究进度乃至个人交往，借由打卡、周报等机制实施全景式的监督。其次是规范化裁决的普遍推行，导师将自身的学术范式与研究方法树立为唯一标准，对学生的异质观点或跨学科探索贴上“不规范”“不务正业”的标签，在维护“学术严谨”的表象下，实则压制了批判性思维与创新可能。最后则是资源控制的权力化运作，导师通过将实验设备使用、论文署名资格、学术会议参与等关键学术资源与学生的顺从程度相绑定，构建起一套隐形的“顺从－回报”交换机制。这些规训技术的共同作用，使得本应充满信任与关怀的导学关系，被重塑为一种以支配与服从为特征的权力关系[12]。

（三）伦理实践的虚无：放任式交往下关系生成的责任退场

健康的导学伦理实践本应是一个持续的、动态的关系生成过程，导师以主动践行责任为纽带，与学生共同构建教学相长的伦理共同体[13]。这一过程要求导师将非对称性责任从理论承诺转化为具体的教育行动，使导学关系在持续的伦理互动中获得实质内容与生命力。

然而，现实中导生之间普遍存在的弱联结乃至无联结状态，严重阻碍了这一过程的实现。部分导师将尊重学生主体性误解为消极放任，以“有问题再找我”的模糊态度回避责任，或以科研事务繁忙为由疏于互动，致使本应动态发展的伦理联结趋于断裂。随着关系生成所必需的责任支撑逐渐退场，导学实践最终陷入无互动、无支持、无引导的虚无境地，彻底背离了非对称性责任在交往中实现其价值的实践路径。当构建与维系伦理关系的生成性活动本身消失时，一切理论上的应然构想与责任承诺都将失去依托，伦理失度便成为不可逆转的现实[14]。

伦理实践的虚无集中体现在导师对核心责任的系统性放弃，并贯穿于导学互动的关键环节。首先是制度性默许下的责任懈怠。当前导师评价体系主要关注科研产出与教学时数等可量化指标，而对指导过程的质量特别是对学生个性化发展的关注程度缺乏有效评估。这种制度盲区使得导师的“不作为”几乎无需承担任何实质后果，为责任的系统性退场

提供了空间。其次是动机系统的结构性失衡。在“科研 GDP”导向的学术生态中,导师投入大量时间进行细致指导的机会成本极高,而这些付出却难以在职称晋升和绩效考核中获得相应认可。这种付出与回报的严重不对称,不断侵蚀导师履行责任的内在动力,使伦理实践从主动的伦理担当蜕变为被动的程序完成。最终造成导学关系生成的彻底断裂。导师的持续缺席使得导生之间无法形成有效的互动循环,学生发出的学术求助得不到及时回应,成长困惑得不到专业引导,个性发展得不到必要支持。这种单向度的“无回应”状态,不仅使非对称性责任失去了实践的载体,更使得导学关系从丰富的伦理共契退化为空洞的制度形式,伦理实践因失去主体间的互动基础而走向彻底的虚无。

三、非对称性责任视角下导学关系伦理失度的纾解路径

基于前述对导学关系伦理失度成因的剖析,为有效纾解现实中存在的工具理性主导、规训权威扩张及责任实践虚无等问题,必须进一步探寻系统性的伦理重构路径。以列维纳斯的非对称性责任为理论依托,导学关系的修复不应停留于表面规范,而应着力于伦理主体性、伦理关系与伦理实践机制三个层面的协同演进。

(一)重塑伦理主体:唤醒导师“为他者”的责任自觉与伦理敏感性

在雅斯贝尔斯(Jaspers. K)看来,大学教师的尊严来自其研究者身份,他们所面对的不再是小学生,而是成熟、独立和精神已有追求的年轻人,大学教师要以身作则,让学生学习刻苦钻研的精神[15]。所以,导学关系的伦理重构关键在于推动导师角色从权力主体向责任主体的实质性转变。这一转变要求导师彻底摒弃以资源掌控为核心的权力逻辑,转而以为学生成长负责作为角色行动的根本遵循。由此,导师的权威不应建立在对学术资源、项目机会等结构性权力的垄断之上,而应源自其对学生作为伦理他者所呈现之脆弱性的主动看见、积极回应与伦理承接。

一方面,导师应深化伦理认知,实现责任价值的自觉内化。当前导学实践中盛行的“投入—产出”计算逻辑,根源于对教育关系伦理本质的认知偏差,必须通过推动导师在认知层面完成向他者优先的范式转换,突破传统对称化责任观的桎梏。为此,应在导师岗前培训与持续职业发展体系中,构建系统化、常态化的伦理理论研习机制,明确将其纳入导师年度必修培训范畴,设定固定研习节奏,如每学期组织一定次数的线下集中研讨,每月辅以线上专题学习,形成持续稳定的学习周期。同时优化研习内容与形式,内容聚焦列维纳斯“非对称性责任”等核心伦理理论,结合导学伦理失度典型案例深度解读;并采用专题讲座、案例研讨、分组辩论等多元模式,增强代入感与理解深度,从而让导师明确育人而非产出才是职业价值的核心,将为他者负责的非对称责任观内化为职业信念。

另一方面,导师还要提升对学生“脆弱性”的伦理敏感性。导师要意识到不同学生、不同阶段的脆弱性焦点各异,应当根据学生不同发展阶段的特点设计差异化的学术任务,例如为研一学生安排系统的研究方法训练和文献研读计划;为研二学生提供参与完整研究项目的机会;为毕业班学生创造独立探索研究课题的空间。与此同时,还必须建立完善的容错与支持机制。导师应明确向学生传递研究过程中的挫折是学术探索的常态这一观念,在其遭遇失败或瓶颈时给予持续、稳定的专业支持与心理接纳。

(二)重构伦理关系:建立以责任为基石的“非对称性”教育权威

重构伦理关系的核心要义,并非追求师生在资源占有上的形式平等,而在于将结构中固有的权力不对称,自觉地、系统性地转化为责任承担的非对称,从而构建一种以为他者负责为根本合法性来源的非对称性教育权威。由此,结构意义上的非对称性责任,将不再只是导师单方面承受的负担,而是转化为一条由师生共同维系、彼此滋养、并促进双方学术生命与人格整体成长的坚韧伦理纽带。

一方面,应通过动态对话建立培养方案的共识共建机制。导师与学生之间的关系不是孤立甚至对立的个体发展关系,而是相互参与、相互依赖、相互作用的整体发展关系[16]。静态的、单向度的培养计划无法应对科研探索中的不确定性与学生成长的个性化需求,加之师生双方常受“先入为主”的认知框架影响,易对彼此角色形成固化理解[17]。这就要求导学双方要通过平等对话、协商讨论、理解沟通而达成共识,以维护群体内部共享的话语伦理。为此,要推行一种对话式的个性化培养方案共同制定机制,

要求导师与研究生在入学初期，基于充分的学术互信与价值共识，共同撰写一份动态开放的研究与培养计划书。该计划书并非一成不变的僵硬契约，而应在后续培养过程中，通过师生定期回顾与协商进行迭代修订，从而真正转化为一份承载双方学术期待与伦理承诺的动态发展规划。这一过程不仅促使导师的引领责任与学生的主动责任在持续调适中相互融合，更为导学关系的良性运作注入了不可或缺的生命力。

另一方面，还要完善学生权利救济与冲突调解机制。导师应当构建制度化的倾听机制，包括每周固定时间的深度交流，以保障研究过程中的随时沟通。与此同时，导师需要超越单纯听取学术汇报的层面，转而关注学生的研究体验与思维过程。例如，在实验数据分析环节，不仅要了解最终结果，更要询问学生数据处理的方法选择依据、遇到的困难及解决思路。这种过程性倾听能够帮助导师准确把握学生的研究能力发展状况。在此基础上，导师还可以建立学生成长记录系统，记载每位学生的学术特长、研究方法偏好、已有知识结构及发展需求，以此为基础提供个性化指导。

（三）激活伦理实践：构建制度化、常态化的责任履行与关系生成机制

伦理实践是伦理主体与伦理关系得以最终实现的载体。若缺乏制度化、常态化的实践机制作为支撑，非对称性责任极易沦为抽象的哲学思辨，在日常的科研压力与工具理性冲击下被悬置或消解。因此，激活伦理实践的关键在于设计一套能够持续生成与维系责任行为的操作性制度框架，将无限责任的理念转化为研究生培养过程中可见、可评估、可保障的常规行动。

一方面，要构建全过程、发展性的导师评价与支持体系，系统性赋能导师履行其非对称责任。导师履行高层次责任的能力并非与生俱来，而需要制度的精心培育与正向激励。为此，应引入指导过程档案袋制度，将其作为体现导师责任投入的质性依据，并与包含导学关系健康度等软性指标的学生匿名反馈相结合，共同构成更为全面的评价体系。此举旨在将吉登斯（Giddens，A）所言的“制度性反思性”引入导学关系，“致使思想和行动总是处在连续不断地彼此相互反映的过程之中”[18]。同时，学校应为导师履行全面责任提供实质性支持，如配备助教分担部分教学压力、提供心理咨询转介培训与资源、设立学生紧急救助基金等，以有效缓解导师因个人精力或资源有限而被迫选择性承担责任或回避责任的现实困境，使其更能专注于对学生成长需求的回应。

另一方面，还应着力构建集体担责的导学共同体文化，推动责任主体从单一导师个体扩展至更具支持性的学术网络[19]。学校应积极推行导师组联合指导制度，在为学生提供多元的学术视角与研究资源的同时，也在导师之间形成一种伦理实践的互助与监督机制，实现指导责任由单一主体转向集体共担。与此同时，还需完善以修复为导向的导学争议调解机制，推动成立由具备学术威望与伦理判断力的资深学者组成的伦理委员会，其核心职能在于对已然出现裂痕或陷入僵局的导学关系进行专业诊断、及时介入与伦理调停，并持续优化导师考核激励机制，在期末评教时将导学共同体建设和团队发展作为指标之一，从而系统性提升导学共同体的韧性与健康度。

四、总结

导学关系伦理失度的纾解，其根本意义在于为研究生教育实现从工具性产出向伦理性育人的范式转型提供了关键的现实路径。通过对非对称性责任的伦理重构，导学关系得以从异化的权力场或冷漠的疏离地，复归为一种师生共建、教学相长的伦理共生体。这一转化不仅关乎个别师生关系的改善，更对重塑学术生态、培育兼具创新能力与健全人格的高层次人才具有基础性作用。与此同时，这一伦理重构并非依赖于难以企及的道德苛求，而是通过系统性、制度化的设计，如导师责任能力的培育、互动模式的伦理化转型以及支撑性学术共同体文化的营造，将崇高的伦理理念转化为可操作、可评估、可保障的日常实践。当制度的刚性约束、文化的柔性滋养与主体的伦理自觉形成合力时，一种以责任为基石、充满活力且可持续的健康导学关系便具备了坚实的生长土壤，从而为研究生教育的高质量发展注入持久而深刻的伦理动力。

参考文献：

[1] 郭菁. 列维纳斯对布伯对称的主体间性的批判[J]. 人文杂志，2014(11)：15-21.

[2] 伊曼努尔·列维纳斯. 伦理与无限：与菲利普尼莫的对

话[M]. 王士盛,译. 南京:南京大学出版社,2020:49.
[3] 王嘉军. 存在、异在与他者:列维纳斯与法国当代文论[M]. 上海:社会科学院出版社,2019:52-53.
[4] 伊曼努尔·列维纳斯. 总体与无限:论外在性[M]. 朱刚,译. 北京:北京大学出版社,2016: 62,192.
[5] 孙向晨. 面对他者——莱维纳斯哲学思想研究[M]. 上海:上海三联书店出版社,2008:154.
[6] 叶雅萱,张姜坤. 明暗之间:诺丁斯关怀伦理的他者性意蕴——以列维纳斯他者性观点为坐标的比较与分析[J]. 比较教育研究,2022,44(11):104-112.
[7] 罗莎莎,靳玉乐. 教师角色的历史演变及其启示[J]. 现代大学教育,2020(3):20-27.
[8] 邓经超. 导学关系异化的法律风险及其司法应对[J]. 高教探索,2023(4):68-75.
[9] 胡洪武. 师生发展共同体:破解研究生导学矛盾新路径[J]. 研究生教育研究,2021(4):48-52.
[10] 姚琳琳. 导师履行学术指导责任的现状及对策研究[J]. 高教探索,2021(9):39-47.
[11] 米歇尔·福柯. 规训与惩罚[M]. 刘北成,杨远婴,译. 北京:生活·读书·新知三联书店,2003:193.
[12] 翟翌,范奇. "非升即走"背景下支配型导学关系的异化与复归[J]. 学位与研究生教育,2022(4):35-42.
[13] 孙嘉蔚. 责任伦理视角下的师生关系及其建构[J]. 教师教育研究,2024,36(2):59-65.
[14] 任俊华. 新时代师生伦理关系的变迁、挑战与师德的重塑[J]. 伦理学研究,2025(4):35-42.
[15] 雅斯贝尔斯. 什么是教育[M]. 邹进,译. 北京:生活·读书·新知三联书店,1991:145.
[16] 任欢欢. 主体间性:师生共同体发展的内在逻辑[J]. 中国教育学刊,2016(12):10-13.
[17] 常海洋,杜静. 走向交往理性的研究生导学关系:价值意蕴与实践路径[J]. 高教探索,2023(2):94-99.
[18] 吉登斯. 现代性的后果[M]. 田禾,译. 南京:译林出版社,2000:33.
[19] 宋晔,刘光彩. 师生共同体的伦理审视[J]. 东北师大学报(哲学社会科学版),2020(2):175-181.

On the Causes and Solutions of Ethical Imbalance in Postgraduate Supervisor-Student Relationship: From the Perspective of Asymmetrical Responsibility Theory

LIU Xu[a], KOU Yingdan[b]

(*a. Research Center for Teacher Education; b. School of Educational Science, Hunan Normal University, Changsha* 410081, *China*)

Abstract: In current postgraduate education, the supervisor-student relationship is marked by obvious ethical imbalance, manifesting in diverse alienated forms. The asymmetrical responsibility theory in Emmanuel Levinas' Ethics of the Other, with the priority of the Other as its ethical starting point, infinite responsibility as its essential attribute, and relational generation as its practical dimension, breaks through the traditional cognition of symmetric exchange and power struggle, providing theoretical support for the ethical reconstruction of the supervisor-student relationship. From this perspective, the root causes of ethical imbalance in the supervisor-student relationship lie in subject misalignment under the dominance of instrumental rationality, relational distortion influenced by disciplinary authority, and practical nihilism stemming form permissive interaction. These three factors together form a complete chain of ethical imbalance, ranging from subject positioning to relational structure and then to practical form. Therefore, the authors believe that the correction of ethical imbalance requires awakening supervisors' responsibility consciousness oriented towards "the Other" and their ethical sensitivity to "the Other", establishing an "asymmetrical" educational authority based on responsibility, and constructing an institutionalized and routinized mechanism for both responsibility fulfillment and relationship constitution. Thus, a new paradigm of supervisor-student relationship can be systematically forged which centers on responsibility ethics and features mutually constitutive symbiosis between supervisors and students.

Keywords: supervisor-student relationship; asymmetrical responsibility; postgraduate education